

Harteis, Christian; Prenzel, Manfred

Welche Kompetenzen brauchen betriebliche Weiterbildner in Zukunft? Ergebnisse einer Delphi-Studie in einem Industrieunternehmen

Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 4, S. 583-601



Quellenangabe/ Reference:

Harteis, Christian; Prenzel, Manfred: Welche Kompetenzen brauchen betriebliche Weiterbildner in Zukunft? Ergebnisse einer Delphi-Studie in einem Industrieunternehmen - In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 4, S. 583-601 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68316 - DOI: 10.25656/01:6831

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68316>

<https://doi.org/10.25656/01:6831>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 4 – Juli/August 1998

Essay

- 487 KLAUS MOLLENHAUER
„Über die Schwierigkeit, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind“.
Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann

Thema: Erziehung unter Diktaturen: Reflexion, Politik, Alltag

- 503 MARC DEPAEPE
Katholische und nationalsozialistische Pädagogik in Belgien 1919–1955.
Ihre ambivalente Beziehung im Spiegel der „Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift“
- 523 WERNER LESANOVSKY
„Was Lietz pädagogisch erstrebte, hat Hitler politisch durchgesetzt“.
Schulreformerische Traditionen und nationalsozialistische Schulpolitik in Thüringen
- 543 GERHARD KLUCHERT/ACHIM LESCHINSKY
Schule in der Transformation – Transformation der Schule?
Was man aus Gesprächen mit ehemaligen Schülern über die Schule
„zwischen zwei Diktaturen“ erfahren kann

Weitere Beiträge

- 565 GUDRUN KRAUSE/HARTMUT WENTZEL U.A.
Lehrerbewußtsein und Handlungsstrukturen im Wendeprozess
- 583 CHRISTIAN HARTEIS/MANFRED PRENZEL
Welche Kompetenzen brauchen betriebliche Weiterbildner in Zukunft?
Ergebnisse einer Delphi-Studie in einem Industrieunternehmen

Diskussion

- 603 ARI KIVELÄ
Gibt es noch eine Theorie pädagogischen Handelns?

Besprechungen

- 617 MAX LIEDTKE
Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe.
Bd. 17 B und Bd. 29
Johann Heinrich Pestalozzi: Sämtliche Briefe. Kritische Ausgabe. Bd. 14
- 623 BERND FEIGE
Hanno Schmitt (Hrsg.): Briefe von und an Joachim Heinrich Campe
- 625 ROLF GÖPPEL
Nina Sutton: Bruno Bettelheim. Auf dem Weg zur Seele des Kindes
Richard Pollak: The Creation of Dr. B. A Biography of
Bruno Bettelheim
Franz-Josef Krumenacker (Hrsg.): Liebe und Haß in der Pädagogik.
Zur Aktualität Bruno Bettelheims

Dokumentation

- 637 Pädagogische Neuerscheinungen

Welche Kompetenzen brauchen betriebliche Weiterbildner in Zukunft?

Ergebnisse einer Delphi-Studie in einem Industrieunternehmen

Zusammenfassung

Der technologische Wandel und die zunehmende Internationalisierung des Wettbewerbs führen zu neuen Arbeitsformen in den Industrieunternehmen. Diese Entwicklung wirkt auch auf das Feld der betrieblichen Weiterbildung. Welche Anforderungen hat dies an die Qualifikationsanforderungen an das Bildungspersonal? Die Studie versucht einen Ausblick auf die mittelfristig bedeutsamen Qualifikationen betrieblicher Weiterbildner. Hierbei wurde das Delphi-Verfahren angewendet, in das Bildungsexperten aus verschiedenen Geschäftsbereichen der Siemens AG eingebunden waren. Innerhalb von drei Durchgängen konnten ein Konsens erzielt werden und eine Reihe von Qualifikationsanforderungen beurteilt werden. Das Ergebnis spiegelt aktuelle Entwicklungen, die die betriebliche Weiterbildung als Dienstleister sehen, der sich der Konkurrenz des offenen Marktes ausgesetzt sieht. Aktualität und pädagogische Kompetenz sind Selbstverständlichkeiten, die in der betrieblichen Bildungsarbeit vorausgesetzt werden. Die entscheidenden Gütekriterien der Weiterbildung werden an den Gesichtspunkten Kundenorientierung und Qualität gemessen.

1. Vorbemerkung

Die Qualität betrieblicher Weiterbildung hängt von den Kompetenzen der Personen ab, die Maßnahmen entwerfen, begründen, durchführen und evaluieren. Die Qualifikationen der Weiterbildner gelten als „Kernelement einer guten Weiterbildung“ (KREKEL/BEICHT 1995, S. 137). H. HEID (1996) zählt die Qualifizierung der Weiterbildner zu „den notwendigen Voraussetzungen ... zur Gewährleistung höchstmöglicher Weiterbildungsqualität“ (S. 35). Nach den Kompetenzen, die betriebliche Weiterbildner benötigen und entwickeln sollten, wird allerdings selten systematisch gefragt. Daß bisher wenig Anstrengungen unternommen wurden, um zukünftige Qualifikationserfordernisse zu klären, erstaunt angesichts der expansiven Entwicklung der betrieblichen Weiterbildung in den letzten Jahren (vgl. WEISS 1995) zum „quantitativ bedeutsamsten Teil des Erwachsenenlernens“ (ARNOLD/MÜLLER 1992, S. 36). Vor allem resultieren aus aktuellen Veränderungen in den Rahmenbedingungen betrieblicher Aus- und Weiterbildung (vgl. ACHTENHAGEN 1997; BUTTLER 1992; Senatskommission für Berufsbildungsforschung der DFG 1990; LESGOLD 1997) erhebliche Unsicherheiten über Anforderungen an die Kompetenzen von Weiterbildnern (vgl. SCHÖNFELD/STÖBE 1995, S. 13 ff.).

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, welche Kompetenzen betriebliche Weiterbildner in den nächsten Jahren brauchen. Der erste Abschnitt behandelt Forschungsansätze und Befunde zu aktuellen Anforderungen an die Kompetenzen betrieblicher Weiterbildner und begründet einen Forschungszugang, der geeignet sein könnte, solche Anforderungen zu prognostizieren. In

einer Untersuchung über die wichtigsten Kompetenzen, die betriebliche Weiterbildner in einem Großunternehmen mittelfristig benötigen, wurde dieser Ansatz exemplarisch realisiert. Über die Durchführung der Studie und der Ergebnisse berichten die folgenden Abschnitte, um dann abschließend die Befunde zu diskutieren.

2. Theorie und Fragestellung

Will man Anforderungen an die Kompetenzen des betrieblichen Weiterbildungspersonals ermitteln, kann man unterschiedliche Verfahren anwenden.

Untersuchungen zu derzeitigen Anforderungen: So analysierten N. KAILER und J. MAYRHOFER (1995) Stellenausschreibungen in Österreich und Deutschland; M. SCHICK und W. WITTEW (1992) untersuchten einzelne Karriereverläufe; R. ARNOLD und H.A. MÜLLER (1992) beschrieben Tätigkeitsschwerpunkte in zwei Großunternehmen; T.V. BRUCH und J. PETERSEN (1994) legten einer größeren Anzahl von betrieblichen Weiterbildnern ein ausgearbeitetes Qualifikationsprofil zur Stellungnahme vor.

Gegenstand dieser Forschungszugänge sind die jeweils zu dieser Zeit feststellbaren Qualifikationsanforderungen, von denen freilich nur bedingt auf zukünftige Qualifikationsanforderungen geschlossen werden kann. Immerhin öffnen diese Studien den Blick für potentielle Anforderungen an Qualifikationen oder Kompetenzstrukturen, und sie liefern Hinweise auf mögliche Trends, zum Beispiel auf eine fortschreitende Ausdifferenzierung von Aufgabenprofilen in der betrieblichen Weiterbildung. SCHICK und WITTEW (1992) fanden Anhaltspunkte für eine Unterscheidung von zwei Gruppen von Weiterbildnern, die weiter nach Hierarchieebenen (Leiter und Mitarbeiter) untergliedert werden kann: Die Aufgaben der ersten Gruppe sind mittel- bis langfristig angelegt und betreffen z.B. das Erkennen von Bildungsbedarf, das Konzipieren von Maßnahmen, das Betreuen von Führungskräften und die Personalentwicklung. Dagegen sind die Aufgaben der zweiten Gruppe eher kurz- bis mittelfristig darauf angelegt, konkrete und problembezogene Qualifikationsdefizite zu beheben. ARNOLD und MÜLLER (1992) differenzieren zwischen den Berufsrollen von Bildungsmanagern, Seminarleitern und Trainern, denen sie unterschiedliche Tätigkeitsschwerpunkte in den Bereichen Controlling, interne Politik, Verwaltung, Materialentwicklung, Bildung bzw. Lehre und Evaluation zuordnen. Diese Auffächerung impliziert eine Vielfalt an potentiellen Kompetenzanforderungen, die je nach Aufgabengebiet der Weiterbildner variieren können. Die Befunde aus den Studien über derzeitige Qualifikationsanforderungen legen allerdings nahe, daß Kompetenzen in unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen einen unterschiedlichen Stellenwert gewinnen, aber deshalb nicht unbedingt verzichtbar werden. Sozial- und Managementkompetenzen oder Praxiserfahrung (SCHICK/WITTEW 1992), Didaktikverständnis, Methodenkompetenz oder auch die Fähigkeit zum vernetzten Denken (ARNOLD 1994) zum Beispiel benötigen betriebliche Weiterbildner in den verschiedensten Tätigkeitsfeldern, eventuell jedoch in unterschiedlicher Ausprägung und Gewichtung. Die Studien über derzeitige Qualifikationsanforderungen legen deshalb nahe, bei der Frage nach den

wichtigsten Qualifikationen die Vielfalt der Aufgaben von Weiterbildnern und den (differentiellen) Stellenwert von Kompetenzen zu berücksichtigen.

Hinweise auf Qualifikationsanforderungen oder Kompetenzen von betrieblichen Weiterbildnern, die möglicherweise auch in Zukunft bedeutsam sind, finden sich aber auch in zahlreichen anderen Veröffentlichungen, mehr oder weniger theoretisch oder empirisch begründet, implizit oder explizit, systematisch oder umfassend. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sei hier beispielsweise auf C. BALLI (1994), M. BIRKENBIHL (1993), T. FUHR (1991), M. W. GALBRAITH (1990), K. KÖHL (1987), O. SCHÄFFTER (1985), H. SCHMIDT (1994) oder E. SCHRADER u. a. (1984) verwiesen. Selbstverständlich können auch aus den unzähligen Lehrbüchern und Leitfäden für betriebliche Weiterbildner Kompetenzanforderungen erschlossen werden. Kennzeichnend für Aussagen über Qualifikationen oder Kompetenzen von betrieblichen Weiterbildnern in der vorliegenden Literatur ist, daß nur äußerst selten auf theoretische Konstrukte zurückgegriffen wird, z.B. auf psychologische Konstrukte, die zu einer Präzisierung beitragen könnten. Das mag daran liegen, daß die Psychologie des betrieblichen Weiterbildners noch weniger entwickelt ist als die anderer Erzieher (vgl. RHEINBERG/MINSEL 1993). Die in der Literatur anzutreffenden, mehr oder weniger alltagssprachlichen Aussagen über Qualifikationen betrieblicher Weiterbildner lassen damit Raum für vielfältige Interpretationen. Vor allem fehlt bisher ein theoretisches Bezugssystem, das Qualifikationen betrieblicher Weiterbildner griffig und kohärent strukturiert und das als Ordnungsraster dienen könnte, wenn nach erforderlichen Kompetenzen gefragt wird. In Anbetracht dieser Lage müssen sich Ordnungsversuche auf formale Klassifikationen beschränken. Die in der Literatur angesprochenen Kompetenzen können etwa mit einer Unterscheidung zwischen stärker „personorientierten“ gegenüber stärker „sachorientierten“ Kompetenzen grob sortiert werden. Zu den personorientierten Kompetenzen zählen in der Literatur oft genannte Qualitäten von Weiterbildnern im Sinne von (stabilen, intrapersonalen) Merkmalen der Persönlichkeit (z. B. Flexibilität) und (interpersonale) Kompetenzen zur Interaktion (z. B. Sozialkompetenz). Als „stärker sachorientiert“ lassen sich Kompetenzen zuordnen, die Wissen und Fähigkeiten zu Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen (z. B. Methodenkompetenz), administrative Fertigkeiten und Wissen über die Organisation (z. B. Managementkompetenz) oder Hintergrundwissen (z. B. kaufmännische Kenntnisse) betreffen. Dieses grobe Klassifikationsraster strukturiert fünf Bereiche, die weit genug sein dürften, um Aussagen über derzeitige und künftige Kompetenzen betrieblicher Weiterbildner ordnen zu können.

Prognosen über zukünftige Kompetenzanforderungen: In Abhebung zu den bisher diskutierten Ansätzen, die gegenwärtige Qualifikationsanforderungen zu bestimmen versuchen, richtet die vorliegende Arbeit den Blick in die Zukunft, um mittelfristige Anforderungen an die Kompetenzen von betrieblichen Weiterbildnern zu prognostizieren. Dieses Anliegen führt auf unsicheres Gelände, aber trotz aller Unwägbarkeiten enthalten Vorhersagen nützliche Informationen (vgl. KRAPP 1979). Sie können auf eventuell problematische Entwicklungen aufmerksam machen und Anlässe für Zieldiskussionen geben. Vor allem liefern sie Orientierungspunkte für die Aus- und Weiterbildung der Personen, die in der betrieblichen Weiterbildung arbeiten.

Um Aussagen über zukünftige Qualifikationsanforderungen treffen zu können, sind ebenfalls unterschiedliche Vorgehensweisen denkbar. In Anbetracht der Komplexität des Feldes mit unzähligen Einflußfaktoren stellt sich das Problem, den Untersuchungsaufwand in Grenzen zu halten. Ein relativ gut zu handhabendes Verfahren mit vertretbarem Aufwand ist die Delphi-Methode, die auf die Vorwegnahme zukünftiger Zustände angelegt ist (vgl. BECKER 1974; WECHSLER 1978). Die Delphi-Technik ist „ein Entscheidungsverfahren zur zeitlichen und konditionellen Präzisierung künftiger, ungewisser Ereignisse mittels sukzessiver Expertenbefragungen“ (SCHÖLLHAMMER 1970, S. 128), das in unterschiedlichen Abwandlungen auf verschiedene Themenbereiche angewandt werden kann (vgl. LINSTONE/TUROFF 1975, S. 3 ff.). Relativ hohe Bekanntheit hat in Deutschland die curriculare Delphi-Studie zur physikalischen Bildung erlangt (HÄUSSLER u.a. 1980). Aber auch R. BRONNER, W. MATIASKE und F.A. STEIN (1991) griffen auf diese Befragungstechnik zurück, um Anforderungen an Führungskräfte zu bestimmen.

Wesentliche Merkmale der Delphi-Methode sind (vgl. HENTZE u.a. 1993, S. 265f.:

- An der Untersuchung nehmen ausgewählte Experten teil, die sich mit dem jeweiligen Prognoseproblem intensiv auseinandergesetzt haben.
- Die Teilnehmer unterziehen sich einer iterativen Bearbeitung des Fragenkomplexes, wobei die Ergebnisse einer vorangegangenen Arbeitsrunde jeweils gebündelt in die nächste Befragung eingehen. Dadurch „besitzen die Experten die Möglichkeit, ihre ursprüngliche Meinung im Lichte zusätzlicher Informationen zu modifizieren“ (HENTZE u. a. 1993, S. 266).
- Die Teilnehmer und deren Antworten bleiben untereinander möglichst anonym. Die gesamte Untersuchung wird von einer zentralen Stelle aus geleitet, die die Fragen vorgibt und die Antworten auswertet.
- Eine anfangs relativ offene Fragestellung wird nach und nach konkretisiert. Über die Befragungsrunden wird versucht, eine Konvergenz der Einzelprognosen zu erreichen, ohne daß sich die Experten untereinander (wie in Gruppendiskussionen) gegenseitig beeinflussen.

Um zukünftige Qualifikationsanforderungen an betriebliche Weiterbildner vorherzusagen, könnte also eine Gruppe von Experten für betriebliche Weiterbildung in einem mehrstufigen Verfahren befragt werden. Experten für betriebliche Weiterbildung haben zwar nur beschränkte Möglichkeiten, auf zukünftige Qualifikationsanforderungen in ihrem Feld Einfluß zu nehmen, aber aufgrund ihrer Erfahrungen dürften sie am ehesten in der Lage sein, Entwicklungen in ihrer Domäne sensibel und kompetent einzuschätzen (GRUBER/MANDL 1996). Die im Rahmen einer Delphi-Studie getroffene Vorhersage einer Gruppe von Experten sollte zudem tragfähiger sein als individuelle Prognosen (vgl. ALBACH 1970). Die Chancen, aussagekräftige und zutreffende Prognosen zu erhalten, lassen sich weiterhin durch eine Einengung des Feldes verbessern, zu dem Vorhersagen erfragt werden.

Aus diesem Grund beschränkt sich die vorliegende Delphi-Studie auf ein Großunternehmen (Siemens AG). Sie befragt Personen, die innerhalb dieses Unternehmens als Weiterbildungsexperten gelten, zu Kompetenzen, die Weiterbildner in diesem Betrieb mittelfristig besitzen müßten. Das dreistufige Verfah-

ren wird so angelegt und moderiert, daß am Ende der Studie Aussagen über die wichtigsten Kompetenzen getroffen werden können. Das gewählte Verfahren forciert eine sukzessive Einengung auf die wichtigsten Kompetenzen, die über die Befragungsrunden unter verschiedenen Gesichtspunkten zu beurteilen sind.

Untersuchungsziele: Zweck dieser Delphi-Studie ist also die inhaltliche Bestimmung der wichtigsten Kompetenzen, die Weiterbildner in diesem Großunternehmen zukünftig benötigen. Über die verschiedenen Stufen des Verfahrens kann und soll aber auch untersucht werden, wie sich aus den individuellen Einschätzungen ein Gruppenurteil entwickelt. Im Sinne konstruktivistischer Weiterbildungsforschung (GERSTENMAIER/HENNINGER 1997) kann die Studie darüber Aufschluß geben, wie Weiterbildungsexperten Kompetenzanforderungen generieren. Die Untersuchung verfolgt damit mehrere Zielstellungen. Spezifische Teilziele sind den einzelnen Runden der Delphi-Studie zugeordnet.

Ein erstes Teilziel besteht darin, die Bandbreite der von den Experten genannten Kompetenzen zu erfassen und auf Übereinstimmungen zu untersuchen. Die Befragung beginnt mit der Aufforderung an die Experten, ohne Einschränkung Kompetenzen anzugeben und kurz zu beschreiben, die betriebliche Weiterbildner in diesem Unternehmen mittelfristig besitzen müßten. Anhand der Beschreibungen sollen Kompetenzen mit gleicher Bedeutung zusammengefaßt und nach Häufigkeit ausgewertet werden. In der ersten Runde kann damit geklärt werden, inwieweit die unabhängigen Einschätzungen der einzelnen Experten übereinstimmen oder divergieren. Eine Zusammenschau der genannten Kompetenzen bildet dann das Material, das in die zweite Befragungsrunde einfließt.

Ein zweites Teilziel richtet sich darauf, zukünftige Kompetenzanforderungen von den Experten nach Wichtigkeit einschätzen zu lassen, um eventuelle Prioritäten oder Rangordnungen zu erfassen. Anhand der rückgemeldeten Ergebnisse der ersten Runde sollen deshalb die Experten im zweiten Durchgang die ihrer Meinung nach wichtigsten Kompetenzen anhand einer Skala nach Relevanz einschätzen. Auch hier ist zu klären, welche Kompetenzen die Gruppe als besonders wichtig einstuft und inwieweit die Experten in ihren Relevanzeinschätzungen übereinstimmen bzw. abweichen. Am Ende der zweiten Runde sollte (z.B. im Sinne einer Rangreihe) dargestellt werden können, welche Kompetenzen die Expertengruppe als mehr oder weniger bedeutsam für die zukünftige Qualifikation der Weiterbildner in diesem Unternehmen erachtet.

Eine Beurteilung der wichtigsten Kompetenzen unter weiteren Gesichtspunkten strebt die dritte Runde an. Um zu untersuchen, inwieweit die Experten mit diesen Kompetenzen eine vage vs. konkrete Vorstellung (Greifbarkeit) verbinden, inwieweit sie diesen Kompetenzen eine bereichsübergreifende oder bereichsspezifische Bedeutung (Allgemeinheitsgrad) zusprechen und inwieweit sie mehr oder weniger Bedarf an expliziter Schulung zum Erwerb dieser Kompetenzen erkennen, werden wiederum Einschätzskalen vorgelegt. Diese Erhebung dient zur Beantwortung folgender Fragen: Welche Kompetenzen sind aus der Sicht der Expertengruppe hinreichend bestimmt oder noch zu konkretisieren? Sind die als wichtig erachteten Kompetenzen für alle oder nur bestimmte Aufgabenbereiche in der betrieblichen Weiterbildung erforderlich? Für welche der zukunftsrelevanten Kompetenzen sieht die Expertengruppe gezielte Aus-

und Weiterbildungsmaßnahmen als notwendig an? Auch bei diesen Fragen wird zu prüfen sein, inwieweit die Expertengruppe in ihren Einschätzungen übereinstimmt.

3. Methode

Stichprobe: Die Expertengruppe bestand aus 22 Personen, die innerhalb der Siemens AG hauptberuflich in der betrieblichen Weiterbildung tätig sind und aus verschiedenen Standorten sowie unterschiedlichen Hierarchieebenen stammen. Die Benennung der Experten erfolgte durch eine Abteilung der Personaldienste der Siemens AG, die auch als Kontaktadresse diente, um die Anonymität der Experten zu wahren. Die Experten wurden ausführlich über die Zielstellung der Studie und über das Verfahren informiert. Zu den ersten beiden Durchgängen gingen je 17 und zur dritten Runde 14 bearbeitete Befragungsunterlagen termingerecht ein. Eine Zuordnung der über die drei Runden eingegangenen Unterlagen zu einzelnen Personen war nicht möglich.

Ablauf der Untersuchung: Einzelheiten der Durchführung und der Auswertung der Studie werden bei C. HARTEIS (1996) beschrieben. Der ersten Befragungsrunde lag eine offene Fragestellung zugrunde. Die Experten wurden aufgefordert, ein Fähigkeitsprofil zu entwerfen, von dem sie glauben, es genüge mittelfristig den Anforderungen an das zukünftige Bildungspersonal in diesem Unternehmen. Die Teilnehmer wurden gebeten, zu jeder Nennung ein erklärendes Beispiel abzugeben, um den Hintergrund ihrer Überlegungen zu verdeutlichen und das Risiko von Fehlinterpretationen gering zu halten.

Die eingegangenen Kompetenznennungen wurden in einem zweistufigen Verfahren inhaltsanalytisch aufbereitet. Im ersten Auswertungsschritt wurden Nennungen, die begrifflich und in der Beschreibung übereinstimmten, zu einer Kompetenz zusammengefaßt. Die Zuordnung erfolgte materialgeleitet; die von den Experten verwendete Terminologie wurde aufgegriffen, um die jeweilige Kompetenz möglichst treffend und aussagekräftig zu bezeichnen. In einem zweiten Auswertungsschritt wurden die Kompetenzen den im Theorieteil genannten fünf Bereichen Persönlichkeit, Interaktion, Organisation, Lehr-Lern-Situation und Hintergrundwissen zugeordnet.

In der zweiten Runde wurden den Teilnehmern die nach Bereichen geordneten und verdichteten Kompetenzen mit einer Kurzcharakterisierung und einer Angabe der Nennungshäufigkeit im ersten Durchgang zur Einschätzung nach Wichtigkeit vorgelegt (anhand einer sechsstufigen Skala von „1=absolut unwichtig“ bis „6=außerordentlich wichtig“). Um die Auswahl zu forcieren, konnten für jeden der fünf Bereiche maximal zehn Kompetenzen eingeschätzt werden. Die in der ersten Runde am häufigsten genannten Kompetenzen wurden mit der Skala verknüpft präsentiert. Daneben bestand die Möglichkeit, maximal drei weitere Kompetenzen auszuwählen und anhand der Skala zu gewichten.

Für die in der zweiten Runde gewichteten Kompetenzen wurden Kennwerte (Absolutpunktzahl, Mittelwert und Standardabweichung) berechnet. Die Kompetenzen samt Kennwerten wurden in der nächsten Befragungsrunde an die Expertengruppe rückgemeldet.

In der dritten Runde waren die Kompetenzlisten nach drei Kriterien zu beurteilen. Anhand einer fünfstufigen Skala sollten die einzelnen Kompetenzen eingeschätzt werden hinsichtlich Greifbarkeit (vage vs. konkrete Vorstellung), Allgemeinheit (relevant für sehr spezielle Tätigkeitsbereiche vs. für alle Bereiche) und Schulungsbedarf (Erwerb im Alltag vs. unbedingter Bedarf an Bildungsmaßnahmen). Ergänzend erhielten die Teilnehmer einige Fragen, um zu dieser Untersuchung bzw. dem Delphi-Verfahren Stellung zu nehmen.

4. Ergebnisse

Die Befunde als der Delphi-Studie werden im folgenden gegliedert nach den drei Befragungsrunden vorgestellt.

Erste Befragungsrunde: Die Delphi-Studie über zukünftige Qualifikationsanforderungen an betriebliche Weiterbildner begann mit einer offenen Frage. Die Experten wurden aufgefordert, Kompetenzen zu benennen, die ein Weiterbildner in diesem Unternehmen ihrer Auffassung nach mittelfristig besitzen muß. Die Kompetenzen sollten jeweils anhand einer Beispielbeschreibung verdeutlicht werden. Von 17 Experten gingen Unterlagen ein; sie nannten und beschrieben insgesamt 230 Kompetenzen. Im ersten Auswertungsschritt wurden Nennungen von Kenntnissen oder Fähigkeiten, die begrifflich und in der Beschreibung übereinstimmten, zu einer Kompetenz zusammengefaßt. Durch dieses Verfahren konnten die 230 Nennungen auf 75 abgrenzbare Kompetenzen verdichtet werden. Im zweiten Auswertungsschritt erfolgte eine Zuordnung zu den (im Theorieteil unterschiedenen) fünf Bereichen Interaktion, Hintergrundwissen, Lehr-Lern-Situation, Organisation und Persönlichkeit.

Tabelle 1 stellt die Zuordnung der Kompetenzen unter Angabe der Nennungshäufigkeiten dar. Unter der offenen Fragestellung der ersten Runde zeichneten sich Übereinstimmungen hinsichtlich der Kompetenzen ab, die betriebliche Weiterbildner zukünftig benötigen. Daß Kommunikationskompetenz und Sachkenntnis über die zu vermittelnden Inhalte erforderlich sein werden, gaben acht Experten an; sieben Experten verwiesen auf Konfliktfähigkeit und Organisationstalent. Von mindestens vier Experten wurden übereinstimmend 30 Kompetenzen angeführt. Insgesamt 29 Kompetenzen wurden jeweils nur einmal von den Experten angegeben.

Bei der Zuordnung der Kompetenzen zu den Teilbereichen ergeben sich unterschiedliche Verteilungen. Mit 26 Kompetenzen erhält der Bereich „Persönlichkeit“ die meisten Nennungen; allerdings werden hier nur zehn Kompetenzen öfter als einmal genannt. Die 16 Einzelnennungen zu diesem Bereich beschreiben ein weitreichendes Spektrum von Persönlichkeitsmerkmalen. Den anderen Bereichen konnten zwischen acht (Hintergrundwissen) und 15 (Organisation) Kompetenzen zugeordnet werden. Zu all diesen Bereichen fanden sich relativ wenige Einzelnennungen. Insgesamt betrachtet nannten die Experten auf die offene Frage nach zukünftigen Qualifikationsanforderungen an Weiterbildner eine Vielfalt an Kompetenzen, die ein breites Spektrum abdecken. Dennoch gelangt ein beträchtlicher Teil der Expertengruppe zu übereinstimmenden

Tab. 1: Kompetenznennungen der 17 Experten in der ersten Befragungsrunde (230 Kompetenzen, verdichtet zu 75 Kompetenzen, geordnet nach Bereich und Häufigkeit)			
Bereich „Hintergrundwissen“			
6	Kaufmännische Kenntnisse	3	Allgemeinwissen
6	Evaluation	2	Controlling
5	Fremdsprachenkenntnis	2	EDV-Kenntnisse
2		2	Interkulturelle Kompetenz
1		1	Juristische Kenntnisse
Bereich „Interaktion“			
8	Kommunikationskompetenz	4	Kontaktfähigkeit
7	Konfliktfähigkeit	4	Moderationsfähigkeit
5	Kooperationsfähigkeit	3	Führungskompetenz
5	Sozialkompetenz	2	Integrationsfähigkeit
4	Gruppendynam. Kenntnisse	1	Argumentationsfähigkeit
1		1	Fähigkeit zum Konsens
1		1	Rhetorische Fähigkeiten
1		1	Verhandlungsfähigkeit
Bereich „Lehr-Lern-Situation“			
8	Sachkenntnis	4	Innovative Methoden
6	Medienkenntnis	4	Handlungskompetenz
6	Methodenkenntnis	3	Teilnehmerorientierung
5	Didaktische Kompetenz	3	Zielorientierung
5	Pädagogische Kompetenz	2	Lernprojektarbeit
1		1	Gruppenarbeitstechniken
1		1	Instruktionsdesign
1		1	Materialerstellungsfähigkeit
Bereich „Organisation“			
7	Organisationstalent	4	Kundenorientierung
5	Bedarfsermittlungsfähigkeit	3	Vertriebskenntnisse
5	Marktkennntnis	2	Bedarfsorientierung
5	Qualitätsmanagement	2	Konzeptionelle Fähigkeit
5	Unternehmenskenntnis	2	strateg./polit. Kompetenz
1		1	Handlungsorientierung
1		1	Koordinierungsfähigkeit
1		1	Prioritätensetzung
1		1	Projektmanagement
1		1	Zeitmanagement
Bereich „Persönlichkeit“			
6	Beratungsfähigkeit	3	Vernetztes Denken
6	Durchsetzungskraft	1	Analytisches Denken
6	Empathie	1	Auffassungsvermögen
6	Praxiserfahrung	1	Begeisterungsfähigkeit
5	Antizipation	1	Eigeninitiative
5	Flexibilität	1	Freundliches Wesen
4	Motivierungskraft	1	Integrität
3	Kreativität	1	Offenheit
3	Lernbereitschaft	1	Selbstständigkeit
1		1	Selbstkritik
1		1	Stehvermögen
1		1	Unterscheidungsvermögen
1		1	Verantwortungsbewußtsein
1		1	Vertrauenswürdigkeit
1		1	Vorbildfunktion
1		1	Zivilcourage
1		1	Zuverlässigkeit

Vorhersagen über die Kompetenzen, die betriebliche Weiterbildner zukünftig in diesem Unternehmen benötigen.

Zweite Befragungsrunde: Die Ergebnisse der ersten Runde wurden den Experten im zweiten Durchgang in den Unterlagen rückgemeldet. Die Aufgabe der zweiten Runde bestand darin, die Kompetenzen anhand einer sechsstufigen Skala nach Wichtigkeit einzuschätzen. Um die Einengung auf die wichtigsten Kompetenzen zu forcieren und gleichzeitig unterschiedliche Kompetenzbereiche abzudecken, sollten pro Bereich maximal zehn Kompetenzen eingeschätzt werden. Der Reduktionszwang stieg mit der Zahl an Kompetenzen pro Bereich (am stärksten im Bereich „Persönlichkeit“). In den Bereichen mit mehr als zehn Nennungen wurden allerdings jeweils drei Leerstellen angeboten, in die nach Belieben Kompetenzen (aus dem jeweiligen Bereich) eingesetzt werden konnten. Damit blieben Spielräume, um auch Einzelnennungen berücksichtigen und gegebenenfalls aufwerten zu können. Die Unterlagen enthielten knappe Zusammenfassungen aus den Beispielbeschreibungen, um die zu bewertenden Kompetenzen inhaltlich zu charakterisieren.

Tab. 2: Wichtigkeitseinschätzungen zu den nach Bereichen geordneten Kompetenzen in der zweiten Runde (Skala 1 bis 6; absolute Punktschummen und Anzahl der Nennungen; N = 16)

Kompetenz	Punktsumme	Nennungen	Kompetenz	Punktsumme	Nennungen
Bereich „Hintergrundwissen“					
1. Evaluation	76	16	5. Kaufmännische Kenntnisse	62	15
2. Interkulturelle Kompetenz	71	16	6. Fremdsprachenkenntnisse	61	16
3. Allgemeinwissen	70	16	7. EDV-Kenntnisse	55	15
4. Controlling	64	15	8. Juristische Kenntnisse	45	15
Bereich „Interaktion“					
1. Kommunikationskompetenz	89	16	6. Moderationsfähigkeit	78	16
2. Sozialkompetenz	88	16	7. Gruppendynamische Kenntnis	77	16
3. Kontaktfähigkeit	84	16	8. Integrationsfähigkeit	68	15
4. Konfliktfähigkeit	81	16	9. Führungskompetenz	43	10
5. Kooperationsfähigkeit	80	16	10. Argumentationsfähigkeit	31	7
Bereich „Lehr-Lern-Situation“					
1. Didaktische Kompetenz	88	16	6. Zielorientierung	77	15
2. Methodenkenntnis	86	16	7. Medienkenntnis	77	16
3. Sachkenntnis	84	16	8. Handlungskompetenz	75	16
4. Pädagogische Kompetenz	82	15	9. Teilnehmerorientierung	72	14
5. Innovative Methoden	81	16	10. Gruppenarbeitstechnik	45	10
Bereich „Organisation“					
1. Kundenorientierung	88	16	6. Organisationstalent	75	16
2. Unternehmenskenntnis	84	16	7. Vertriebskenntnis	68	16
3. Bedarfsermittlungsfähigkeit	83	16	8. Konzeptionelle Fähigkeiten	59	12
4. Qualitätsmanagement	77	16	9. Bedarfsorientierung	33	7
5. Marktkenntnis	76	16	10. Handlungsorientierung	25	5
Bereich „Persönlichkeit“					
1. Beratungsfähigkeit	84	15	6. Antizipation	73	15
2. Motivierungskraft	84	16	7. Durchsetzungskraft	70	15
3. Flexibilität	80	16	8. Vernetztes Denken	42	9
4. Empathie	77	16	9. Lernbereitschaft	39	8
5. Praxiserfahrung	74	16	10. Kreativität	35	8

Tabelle 2 stellt die Ergebnisse der Wichtigkeitsratings mit den absoluten Punktschummen für die einzelnen Kompetenzen unter der Angabe, wie viele Experten jeweils eine Wertung vornahmen, geordnet nach den fünf Bereichen dar.

Im Bereich „Hintergrundwissen“, dem nur acht Kompetenzen zugeordnet waren, erübrigte sich eine Auswahl. Hohe Wichtigkeit wird insbesondere der Evaluations- und der Interkulturellen Kompetenz und dem Allgemeinwissen zugesprochen, EDV- und juristische Kenntnisse werden im Vergleich dazu als weniger relevant erachtet.

Im Bereich „Interaktion“ erreichen fast alle Kompetenzen eine sehr hohe Wichtigkeitseinstufung. Bei den auf niedrigeren Rängen platzierten „Führungskompetenzen“ und den Fähigkeiten zur Integration und zur Argumentation handelt es sich um Kompetenzen, die von relativ vielen Experten in die Leerstellen eingesetzt wurden.

Bei den Kompetenzen, die dem Bereich „Lehr-Lern-Situation“ zugeordnet wurden, erreicht die eingangs von acht Experten genannte Sachkenntnis nur mehr den dritten Rang. Höhere Wichtigkeit wird insbesondere der Didakti-

Tab. 3: Die 24 wichtigsten Kompetenzen (Punktsumme, MW und SD der Wichtigkeitseinschätzungen; Skala von 1 = absolut unwichtig bis 6 = außerordentlich wichtig)

	Punktsumme	Anzahl der Nennungen	MW	SD
Kommunikationskompetenz	89	16	5.66	0.63
Sozialkompetenz	88	16	5.50	0.63
Kundenorientierung	88	16	5.50	0.73
Didaktische Kompetenz	88	16	5.50	0.82
Methodenkenntnis	86	16	5.38	0.62
Beratungsfähigkeit	84	15	5.60	0.51
Motivierungskraft	84	16	5.25	0.93
Konfliktfähigkeit	84	16	5.25	0.93
Unternehmenskenntnis	84	16	5.25	1.00
Sachkenntnis	84	16	5.25	0.69
Fähigkeit zur Bedarfsermittlung	83	16	5.19	0.91
Pädagogische Kompetenz	82	15	5.47	0.68
Kontaktfreudigkeit	81	16	5.06	1.06
Innovative Methoden	81	16	5.06	1.00
Flexibilität	80	16	5.00	0.82
Kooperationsfähigkeit	80	16	5.00	0.97
Moderationsfähigkeit	78	16	4.88	1.02
Empathie	77	16	4.81	0.98
Gruppendynamische Kenntnisse	77	16	4.81	0.66
Qualitätsmanagement	77	16	4.81	0.75
Zielorientierung	77	15	5.13	0.74
Medienkenntnis/-beherrschung	77	16	4.81	0.83
Evaluation	76	16	4.75	0.68
Marktkenntnisse	76	16	4.75	0.86

schen Kompetenz und der Methodenkenntnis zugesprochen. Aber auch der breiter ansetzenden Pädagogischen Kompetenz und der Kenntnis „innovativer Methoden“ wird hohe Relevanz beigemessen. Das Beherrschen von Gruppenarbeitstechniken, in der ersten Runde nur einmal genannt, erhält den Vorrang gegenüber anderen Kompetenzen, die in der ersten Runde nur von einzelnen Experten angeführt wurden (z. B. Lernprojektarbeit, Instruktionsdesign).

Im Bereich „Organisation“ erreicht die Kundenorientierung, die in der ersten Runde von vier Experten angeführt worden war, die Spitzenposition, gefolgt von der Unternehmenskenntnis und der Fähigkeit zur Bedarfsermittlung. Das in der ersten Runde von sieben Personen geforderte Organisationstalent erhält demgegenüber eine etwas abgeschwächte Wichtigkeitseinschätzung. Von den Einzelnennungen der ersten Runde setzt sich die Handlungsorientierung (im Sinne eines aktiven und dynamischen Gestaltens von Organisationsprozessen) durch.

Der Bereich „Persönlichkeit“ erfuhr durch die Einengung auf zehn Kompetenzen zwangsläufig eine starke Selektion, die vor allem die zahlreichen Einzelnennungen betraf. Den Fähigkeiten, beraten und motivieren zu können, wurde herausgehobene Bedeutung zugemessen, gefolgt von Flexibilität und Empathie. Von den eingangs seltener bzw. nur einmal angeführten Kompetenzen erhielten die Fähigkeit zum „vernetzten Denken“, die Lernbereitschaft und die Kreativi-

tät eine relativ hohe Wichtigkeitseinschätzung von immerhin der Hälfte der Experten.

Während Tabelle 2 die 48 Kompetenzen den einzelnen Bereichen zuordnet, stellt nun Tabelle 3 eine bereichsübergreifende Rangfolge der wichtigsten Kompetenzen vor. Neben der erreichten Gesamtpunktzahl, nach der die Anordnung der wichtigsten 24 Kompetenzen erfolgte, werden die Mittelwerte und Standardabweichungen der Wichtigkeitsratings (an einer Skala von 1 bis 6) berichtet.

An der Spitze der Tabelle 3 stehen Kommunikations- und Sozialkompetenz, Kundenorientierung und Didaktische Kompetenz. Die Rangordnung beruht auf relativ kleinen Abständen zwischen den Wichtigkeitseinschätzungen für die einzelnen Kompetenzen. So wird auch den Kenntnissen über Evaluation und Markt, die am Ende der Verteilung stehen, noch eine durchaus hohe Wichtigkeit zugesprochen. Betrachtet man die Standardabweichungen der Wichtigkeitsratings, dann finden sich Hinweise auf größere Streuungen ($SD > 1.0$) bei Kontaktfreudigkeit, Moderationsfähigkeit, Unternehmenskenntnis und dem Verfügen über Innovative Methoden. Die Einschätzungen streuen in einem relativ geringen Ausmaß bei Beratungsfähigkeit, Methodenkenntnis und Kommunikations- und Sozialkompetenz. Insgesamt zeichnet sich jedoch eine relativ hohe Übereinstimmung innerhalb der Expertengruppe hinsichtlich der Einschätzung der Wichtigkeit der Kompetenzen ab.

Dritte Befragungsrunde: Die 48 Kompetenzen, die in der zweiten Runde nach Wichtigkeit eingeschätzt worden waren, wurden den Experten in der abschließenden Befragungsrunde wiederum vorgelegt. In diesem dritten Durchgang waren die Kompetenzen nun nach weiteren Gesichtspunkten zu beurteilen. Anhand fünfstufiger Skalen sollten die Experten einschätzen, inwieweit sie mit der jeweiligen Kompetenz eine vage vs. konkrete Vorstellung verbinden (Greifbarkeit), ob sie diese Kompetenz nur für sehr spezielle oder für alle Arbeitsbereiche von Weiterbildnern im Unternehmen als bedeutsam erachten (Allgemeinheitsgrad) und inwieweit ihrer Meinung nach Bildungsmaßnahmen erforderlich sind, um die jeweiligen Kompetenzen aufzubauen (Schulungsbedarf).

Der Mittelwert über alle 48 eingeschätzten Kompetenzen lag für das Kriterium „Greifbarkeit“ bei 3.83 ($SD = 0.93$), für „Allgemeinheitsgrad“ bei 4.07 ($SD = 1.08$) und für „Schulungsbedarf“ bei 3.71 ($SD = 1.08$). Pauschal betrachtet wurden die Kompetenzen von den Experten als relativ konkret, allgemeingültig und schulungsbedürftig beurteilt (bei einer Skalenbreite von 1 bis 5). Nur die Einschätzungen von Greifbarkeit und Schulungsbedarf korrelierten schwach positiv ($r = .34$); zwischen allen anderen Beurteilungen (auch den nach Wichtigkeit, aus der 2. Runde) konnten keine signifikanten Korrelationen festgestellt werden.

Tabelle 4 stellt für die Beurteilungen nach Greifbarkeit, Allgemeinheitsgrad und Schulungsbedarf die fünf Kompetenzen vor, die jeweils die höchsten bzw. die niedrigsten Einschätzungen erhielten.

Tabelle 4 läßt erkennen, daß die Experten mit dem Beherrschen von Gruppenarbeitstechniken, mit Beratungs- und Moderationsfähigkeit oder Lernbereitschaft übereinstimmend sehr klare Vorstellungen verbinden konnten. Relativ vage dagegen sind die Vorstellungen z.B. von Innovativen Methoden, von

Tab. 4: Die fünf am höchsten bzw. am niedrigsten bewerteten Kompetenzen bei der Beurteilung nach Greifbarkeit, Allgemeinheitsgrad und Schulungsbedarf

Greifbarkeit hoch	MW	SD	Greifbarkeit niedrig	MW	SD
Gruppenarbeitstechniken	4.57	0.51	Innovative Methoden	3.29	0.73
Beratungsfähigkeit	4.50	0.65	Vertriebskenntnisse	3.29	0.83
Moderationsfähigkeit	4.42	0.65	Handlungsorientierung	3.14	0.95
Lernbereitschaft	4.36	0.63	Interkulturelle Kompetenz	3.00	0.68
Kundenorientierung	4.29	0.61	Antizipation	2.62	0.96
Allgemeinheitsgrad hoch	MW	SD	Allgemeinheitsgrad niedrig	MW	SD
Zielorientierung	4.92	0.28	Kaufmännische Kenntnisse	3.07	1.33
Kundenorientierung	4.86	0.36	Fremdsprachenkenntnisse	3.00	1.41
Allgemeinwissen	4.79	0.58	Interkulturelle Kompetenz	2.93	1.00
Lernbereitschaft	4.71	0.47	Vertriebskenntnisse	2.60	1.09
Motivierungskraft	4.71	0.61	Juristische Kenntnisse	2.08	1.19
Schulungsbedarf hoch	MW	SD	Schulungsbedarf niedrig	MW	SD
Didaktische Kompetenz	4.71	0.47	Flexibilität	2.93	1.00
Gruppenarbeitstechniken	4.71	0.61	Lernbereitschaft	2.79	0.89
Gruppendynamik	4.69	0.48	Allgemeinwissen	2.79	1.53
Moderationsfähigkeit	4.57	0.51	Kontaktfreudigkeit	2.69	1.11
Methodenkenntnis	4.50	0.65	Praxiserfahrung	2.00	1.15

Interkultureller Kompetenz und von der Fähigkeit zur Antizipation. Allgemein, d. h. in unterschiedlichsten Situationen und Aufgabenfeldern bedeutsam werden nach Auffassung der Experten die Orientierungen an Weiterbildungszielen und am Kunden, das Allgemeinwissen, die Lernbereitschaft und Motivierungskraft. Nur in spezifischen Kontexten benötigt werden ihrer Meinung nach kaufmännische, Fremdsprachen-, Vertriebs- und juristische Kenntnisse. Für die Beurteilung des Allgemeinheitsgrades kennzeichnend sind relativ niedrige Streuungen bei den situationsübergreifenden und ausgeprägte Streuungen bei den situations-spezifischen Kompetenzen. Ausgeprägten Schulungsbedarf erkennt die Expertengruppe für Diaktische Kompetenz, für Wissen über Gruppendynamik und Gruppenarbeit oder für Moderationsfähigkeit. Praxiserfahrung, Kontaktfreudigkeit, Allgemeinwissen oder Lernbereitschaft bedürfen den Experten zufolge weniger Schulungsmaßnahmen. Allerdings streuen auch hier die Einschätzungen im Vergleich zu den Kompetenzen höher, für die ein hoher Bedarf an expliziter Schulung erkannt wird.

Wie die 24 Kompetenzen, die in der zweiten Runde die höchsten Wichtigkeitseinstufungen erhielten, nach Greifbarkeit, Allgemeinheitsgrad und Schulungsbedarf beurteilt wurden, faßt Tabelle 5 zusammen.

Bei der in der Tabelle dargestellten Spitzengruppe der wichtigsten Kompetenzen fällt auf, daß fast allen Kompetenzen ein hoher Allgemeinheitsgrad ($MW > 4.0$) zugesprochen wurde. Nur die Kenntnisse über Medien, Markt, Evaluation und die zu vermittelnden Sachverhalte erhielten eine geringere generelle (eher kontext- oder situationsspezifische) Bedeutungseinschätzung. Unterschiedlicher dagegen wurden die wichtigsten Kompetenzen unter den Aspekten Greifbarkeit und Schulungsbedarf beurteilt. Während die Expertengruppe sehr konkrete Vorstellungen mit Beratungs- und Moderationsfähigkeit, Kundenori-

Tab. 5: Einschätzungen nach Greifbarkeit, Allgemeinheitsgrad und Schulungsbedarf in der dritten Runde für die 24 wichtigsten Kompetenzen (MW, SD; Skalen von 2 bis 5)

	Wichtig Punkte	Greifbarkeit		Allgemeinheits- grad		Schulungs- bedarf	
		MW	SD	MW	SD	MW	SD
Kommunikationskompetenz	89	3.86	0.86	4.64	0.84	4.14	1.03
Sozialkompetenz	88	3.86	0.95	4.64	0.50	3.50	0.76
Kundenorientierung	88	4.29	0.61	4.86	0.36	3.50	0.94
Didaktische Kompetenz	88	4.14	0.77	4.29	1.07	4.71	0.47
Methodenkenntnis	86	4.21	0.70	4.21	1.12	4.50	0.65
Beratungsfähigkeit	84	4.50	0.65	4.50	0.65	3.86	1.35
Motivierungskraft	84	3.79	1.12	4.71	0.61	3.00	1.04
Konfliktfähigkeit	84	3.64	1.13	4.54	0.52	2.69	1.11
Unternehmenskenntnis	84	4.00	0.88	4.29	0.91	3.64	0.84
Sachkenntnis	84	3.43	0.94	3.86	1.10	3.36	1.15
Fähigkeit zur Bedarfsermittlung	83	4.07	0.73	4.21	0.97	4.14	0.66
Pädagogische Kompetenz	82	3.86	0.77	4.21	1.25	4.50	0.65
Kontaktfreudigkeit	81	4.21	0.58	4.29	0.73	3.79	0.89
Innovative Methoden	81	3.29	0.73	4.00	1.04	4.36	0.84
Flexibilität	80	4.14	0.86	4.50	0.65	2.93	1.00
Kooperationsfähigkeit	80	3.93	0.62	4.43	0.94	3.64	1.22
Moderationsfähigkeit	78	4.43	0.65	4.21	0.80	4.57	0.51
Empathie	77	3.38	0.87	4.46	0.66	3.38	0.96
Gruppendynamische Kenntnisse	77	4.16	0.69	3.92	1.26	4.69	0.48
Qualitätsmanagement	77	4.14	0.66	4.50	0.85	4.21	0.80
Zielorientierung	77	3.92	0.86	4.92	0.28	3.54	0.88
Medienkenntnis/-beherrschung	77	3.86	1.10	3.67	1.34	4.00	0.68
Evaluation	76	3.60	0.94	3.79	1.26	4.50	0.65
Marktkennntnis	76	3.29	0.61	3.71	1.07	3.07	1.00

entierung und Konfliktfähigkeit verband, schienen die Vorstellungen von Innovativen Methoden, Empathie oder Sach- und Marktkenntnissen weniger klar zu sein. Bedarf an expliziter Schulung wurde insbesondere für Didaktische Kompetenz, Gruppendynamik, Evaluation, Methodenkenntnis und Pädagogische Kompetenz erkannt. Nach Auffassung der Experten müßten demgegenüber Flexibilität, Kontaktfreudigkeit, Motivierungskraft und Marktkenntnisse in einem geringeren Maße durch explizite Weiterbildungsmaßnahmen aufgebaut werden.

Betrachtet man die Streuungen der Einschätzungen, dann zeichnen sich hinsichtlich des Kriteriums „Greifbarkeit“ relativ homogene Beurteilungen für Konfliktfähigkeit, Kundenorientierung und Marktkennntnis ab; relativ hohe Standardabweichungen sind für Medienkenntnis, Motivierungskraft und Kontaktfreudigkeit festzustellen. Die Einschätzungen zum Allgemeinheitsgrad streuen vor allem für Kenntnisse über Medien, Evaluation und Gruppendynamik. Die Beurteilungen des Schulungsbedarfs variieren innerhalb der Experten-Gruppe relativ geringfügig für Didaktische Kompetenz, Gruppendynamische Kenntnisse und Moderationsfähigkeit, relativ stark dagegen für Beratungs- und Kooperationsfähigkeit sowie für Sachkenntnis.

Anhand der Tabelle können weiterhin die einzelnen Kompetenzen unter Be-

rücksichtigung der verschiedenen Beurteilungsgesichtspunkte betrachtet werden. So wird z. B. den als besonders wichtig eingestuften Kommunikations- und Sozialkompetenzen eine stark bereichsübergreifende Bedeutung zugesprochen, wenn auch die Vorstellungen über diese Kompetenzen etwas unscharf bleiben. Auffallend ist der Unterschied in der Einschätzung des Schulungsbedarfs. Im Vergleich zur Sozialkompetenz (die z. B. soziales Anpassungs- und Integrationsvermögen einschließt) scheint Kommunikationskompetenz (im Sinne von Kompetenz zur Gesprächsführung) eher durch Schulungsmaßnahmen gefördert werden zu können bzw. zu müssen.

In der dritten Befragungsrunde wurden den Experten ergänzend einige Fragen zur Einschätzung der Akzeptanz und Eignung des Delphi-Verfahrens gestellt. Der größte Teil der Experten beurteilte die Delphi-Technik als ein sehr effektives Verfahren (86%) mit geringem (21%) bzw. angemessenem (79%) Arbeitsaufwand. Mit dem Verlauf der Untersuchung erklärten sich 92% der Befragten als einverstanden. Ein Viertel der Befragten gab an, daß sich ihre eigene Meinung zu zukünftigen Kompetenzanforderungen im Verlauf der Untersuchung deutlich verändert habe. Knapp zwei Drittel der befragten Experten gab an, daß die Untersuchung maßgeblich zu ihrer Meinungsbildung beigetragen habe.

5. Diskussion

Mit der vorliegenden Delphi-Studie wurde ein Versuch unternommen, zukünftige Anforderungen an die Kompetenzen von Weiterbildnern in einem großen Industrieunternehmen zu prognostizieren. Die Vorhersage stützt sich auf Einschätzungen von Personen, die in diesem Betrieb in der Weiterbildung tätig sind und die als Experten in einer mehrstufigen Delphi-Studie befragt wurden. Da die Art der Durchführung einer Delphi-Studie nicht ohne Einfluß auf die Ergebnisse bleibt, sollen im ersten Abschnitt Besonderheiten des gewählten Verfahrens diskutiert werden. In einem zweiten Schritt werden Ergebnisse der Studie besprochen, die Aufschluß über Prozesse der Konstruktion von Kompetenzanforderungen innerhalb der Gruppe betrieblicher Weiterbildner geben. Zu diskutieren sind dann die inhaltlichen Ergebnisse bzw. die Aussagen über zukunftsrelevante Kompetenzen betrieblicher Weiterbildner, die mit dem Delphi-Verfahren erarbeitet wurden. Die Diskussion schließt mit Überlegungen zu Konsequenzen, die aus dieser Studie zu ziehen sind.

Besonderheiten des gewählten Verfahrens und mögliche Einflüsse auf die Ergebnisse: Verlauf und Ergebnisse von Delphi-Studien hängen nicht nur von der Stichprobenziehung und der mehr oder weniger engagierten und kritischen Mitwirkung der Expertengruppe ab. Das Verfahren wird maßgeblich bestimmt durch die Fragestellungen, Auswertungen und Rückmeldungen, also durch die Moderation der Befragungsrunden. Das Vorgehen in dieser Studie weist hier einige Besonderheiten auf. Die Fragestellung beschränkte sich nicht auf das Generieren zukünftiger Kompetenzen. Das gewählte Verfahren forderte die Experten auf, zukünftige Kompetenzanforderungen über die Befragungsrunden unter wechselnden Aspekten zu beurteilen. Die aus den vorhergegangenen

Runden zurückgemeldeten Ergebnisse wurden also nicht unter einem gleichbleibenden Aspekt weiterbearbeitet, z. B. um Kompetenzen sukzessive zu präzisieren. Auch die Zusammenfassungen der Kompetenzen und die Zuordnungen der Kompetenzen zu Bereichen von seiten der moderierenden Stellen (den Autoren) erfolgte unter Anwendung relativ einfacher und grober Auswertungskategorien. Die Aussagen der Experten sollten möglichst wortgetreu übernommen werden; auf weiter gehende Systematisierungen, die zu einer stärkeren Reduzierung, Präzisierung und Strukturierung der Kompetenzen hätten beitragen können, wurde verzichtet. Neben einer mehrperspektivischen Betrachtung verlangte das Verfahren eine Beurteilung der Kompetenzen unter vorgegebenen quantifizierten Dimensionen. Dieser Zugang hat den Vorteil, daß relativ schnell Einschätzungen unter zentralen Gesichtspunkten und konkrete Ergebnisse gewonnen werden können. Ein Nachteil dieses Verfahrens besteht darin, daß fortschreitende qualitative Diskussionen über die einzelnen Kompetenzen unterbunden werden. Da bereits in der zweiten Runde eine Auswahl der wichtigsten Kompetenzen vorgenommen wurde, forcierte das Verfahren zudem den Konsens in der Expertengruppe. Zahlreiche Kompetenzen, die nur von einzelnen oder wenigen Experten als bedeutsam erachtet wurden, fielen aus der Betrachtung heraus. Die Zuordnung von maximal zehn Kompetenzen zu fünf Bereichen gewährleistete, daß ein relativ breites Kompetenzspektrum in Betrachtung blieb; allerdings stieg damit der Selektionsdruck in den Bereichen (z. B. Persönlichkeit), zu denen zahlreiche (Einzel-)Nennungen vorlagen. Im Hinblick auf die Interpretation der Ergebnisse bleibt zu berücksichtigen, daß die Anlage der Studie den Konsens in der Expertengruppe förderte und eine eher breit- denn tiefangelegte Betrachtung von inhaltlich grob bestimmten Kompetenzen unter wechselnden und quantifizierten Gesichtspunkten unterstützte.

Wie Weiterbildungsexperten Kompetenzanforderungen generieren und beurteilen: In der ersten Befragungsrunde unter einer offenen Fragestellung wurden von den Experten 230 Kompetenzen genannt, die zu 75 Kompetenzen zusammengefaßt wurden. Auch wenn in Betracht zu ziehen ist, daß diese Anzahl durch eine stärkere Bündelung verwandter oder benachbarter Kompetenzen weiter hätte reduziert werden können, bleibt ein breites Spektrum vielfältiger Kompetenzen, das betriebliche Weiterbildner nach Meinung der Experten in Zukunft benötigen. Allerdings ist nicht zu verkennen, daß innerhalb der Gruppe der Weiterbildungsexperten einer Firma keine einheitliche Terminologie zur Bezeichnung von bzw. zur Verständigung über Kompetenzen verwendet wird. Im Hinblick auf die Professionalisierung betrieblicher Weiterbildung (GIESEKE 1994) stellt die Entwicklung einer einheitlichen Begrifflichkeit ein Desiderat dar.

Dennoch zeichnete sich bereits in der ersten Befragungsrunde unter einer offenen Fragestellung ab, daß eine ganze Anzahl von Kompetenzen übereinstimmend von mehreren Experten als zukunftsrelevant betrachtet werden. Unter dem Auswahldruck der zweiten Runde kristallisierten sich 48 Kompetenzen heraus (vgl. Tab. 2), die bis auf wenige Ausnahmen von allen Experten als wichtig eingestuft werden. Die durchschnittlichen Streuungen der Wichtigkeitsbeurteilungen fallen für die meisten Kompetenzen moderat aus; im großen und ganzen schätzen die Experten die Relevanz ähnlich ein.

Bemerkenswert ist, daß die Urteile der Experten über Greifbarkeit, Allge-

meinheitsgrad und Schulungsbedarf weitgehend unabhängig und offensichtlich analytisch getrennt erfolgen. Die Beurteilungen von Greifbarkeit, Allgemeinheitgrad und Schulungsbedarf fallen insgesamt betrachtet etwas weniger homogen (SD um 1) aus als die Wichtigkeitseinschätzungen. Die Urteile streuen tendenziell höher bei denjenigen Kompetenzen, die als weniger konkret, generell und schulungsbedürftig eingestuft werden (vgl. Tab. 4). Betrachtet man z.B. die Einschätzungen der Greifbarkeit (Tab. 5), dann fällt auf, daß manche Kompetenzen, die aus wissenschaftlicher Sicht als Konstrukte klar definiert (z.B. Empathie) oder inhaltlich (z.B. Evaluation) präzise bestimmt sind, von den Experten mit nicht entsprechend konkreten Vorstellungen verknüpft werden. Dies weist darauf hin, daß das vorliegende pädagogische und psychologische Theoriewissen nur zum Teil in die Expertise, also die professionellen Wissensbestände (BROMME 1992), der Befragten integriert ist.

Bei der Beurteilung des Allgemeinheitgrades sind sich die Experten einig über die Generalität einer Orientierung an Weiterbildungszielen (SD=0.28); sie sind sich jedoch sehr viel weniger einig (SD1.0) darüber, inwieweit pädagogische und didaktische Kompetenzen für die betrieblichen Weiterbildner generell bzw. nur in bestimmten Situationsklassen von Bedeutung sind. Bemerkenswert ist weiterhin, daß Experten für betriebliche Weiterbildung in der Beurteilung des Schulungsbedarfs einer sogenannten „Schlüsselqualifikation“, z.B. für Kooperationsfähigkeit (SD=1.22) oder für Beratungsfähigkeit (SD=1.35), doch beträchtlich voneinander abweichen.

Gerade die letztgenannten Befunde weisen darauf hin, daß die befragten Weiterbildungsexperten sich nicht in jeder Hinsicht durch homogene und klare professionelle Einschätzungen über zukünftige Kompetenzanforderungen auszeichnen. Wenn die Weiterbildungsexperten in Übereinstimmung mit der wissenschaftlichen Literatur (EIGLER 1994; JECHLE u. a. 1994) der Fähigkeit zur Ermittlung von Weiterbildungsbedarf eine hohe Bedeutung zuschreiben, dann dürfte diese Kompetenz nicht zuletzt auch für die Bestimmung von Weiterbildungsbedarf in der eigenen Zukunft immer wichtiger werden. Die Akzeptanz, die das Delphi-Verfahren bei der befragten Expertengruppe fand, spricht dafür, daß durchaus Interesse besteht, in einen systematischen Austausch über die zukünftigen Kompetenzanforderungen zu treten.

Die wichtigsten Kompetenzen und ihre Merkmale: Auch in Anbetracht der verfahrensbedingt forcierten Auswahl dürften die in den Tabellen 3 und 5 dargestellten Spitzengruppen die Kompetenzen umfassen, denen nach Auffassung der Befragten in Zukunft besondere Bedeutung zukommt. Den in einem engeren Sinn pädagogischen und didaktischen Kompetenzen wird nach wie vor ein hoher Stellenwert zugesprochen, aber sie werden ergänzt: Herausragende Bedeutung gewinnen soziale Kompetenzen, die grundlegende Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Kommunikation und zum Umgang mit Menschen bzw. Gruppen umfassen. Diese Kompetenzen wirken auch in speziellere Kontexte (z.B. Beratung und Moderation) hinein, in denen dann aber zusätzlich spezifische Fähigkeiten erforderlich und wichtig werden. Ein weiterer Bereich mit hochrelevanten Kompetenzanforderungen betrifft die Orientierung am Kunden, am Unternehmen und am Markt, mithin Fähigkeiten zur Berücksichtigung ökonomischer Rahmenbedingungen und wirtschaftlicher Gesichtspunkte. Als bedeut-

sam erachtet werden weiterhin Fähigkeiten zu Bedarfsermittlung, Qualitätsmanagement und Evaluation, die erkennen lassen, daß mit den Tätigkeiten von betrieblichen Weiterbildnern zunehmend Aufgaben der Organisationsentwicklung verknüpft werden. Unter den wichtigsten Kompetenzen finden sich dann aber noch Merkmale der Persönlichkeit von Weiterbildnern: Motivierungskraft, Konfliktfähigkeit, Flexibilität und Empathie ergeben zusammen genommen ein Profil, das geeignet sein könnte, Balance zu wahren zwischen den Ansprüchen, die von unterschiedlicher Seite an betriebliche Weiterbildner herangetragen werden.

Vergleicht man die in dieser Studie erarbeiteten Vorstellungen von zukünftigen Kompetenzanforderungen mit den Aussagen in der Literatur bzw. in Studien über derzeitige Qualifikationsanforderungen (z.B. Schick/WITTWER 1992; ARNOLD 1994), dann hat die Delphi-Studie nicht völlig neuartige Kompetenzanforderungen zutage gebracht. Neu ist jedoch die relativ umfangreiche und vielfältige Zusammenstellung von zukunftsrelevanten Kompetenzen, die mit dieser Studie vorgelegt wird. Weiterführend sind insbesondere die Ergebnisse über die Gewichtungen der Kompetenzen unter den verschiedenen Gesichtspunkten. Im Unterschied zu Autoren, die eine Tendenz zur Diversifikation von Aufgabenbereichen betrieblicher Weiterbildner feststellen (z.B. Schick/WITTWER 1992; vgl. auch TIPPELT/ECKERT 1996), sprechen die Weiterbildungsexperten den von ihnen zusammengetragenen Kompetenzen einen insgesamt hohen Allgemeinheitsgrad zu: Obwohl auch in diesem Unternehmen Weiterbildner in unterschiedlichen Arbeitsbereichen tätig sind, schätzen dennoch die befragten Experten fast alle der genannten Kompetenzen als bereichsübergreifend bedeutsam ein. Nach Auffassung der Experten handelt es sich bei den Kompetenzen, die betriebliche Weiterbildner in Zukunft (zumindest in diesem Unternehmen) benötigen, vor allem um generell anwendbare und damit grundlegende Kompetenzen.

Die Ergebnisse der Studie machen allerdings klar, daß die Vorstellungen über die zukunftsrelevanten Kompetenzen in vielen Fällen noch einer Konkretisierung bedürfen. Die Einschätzungen zur Greifbarkeit machen deutlich, welche Kompetenzen besonders präzisierungsbedürftig sind. Die genauere inhaltliche Bestimmung von Kompetenzen könnte wiederum Aufgabe einer generell zu diesem Zweck zugeschnittenen Delphi-Studie sein. Allerdings stellt sich die Frage, ob diskursive Verfahren innerhalb der Gruppe von Weiterbildnern ausreichen, um Kompetenzen (z.B. zur Kommunikation oder zur Anwendung innovativer Methoden) zu definieren. Unumgehrbar ist hier der Rückgriff auf übergeordnete pädagogische Überlegungen und Zielstellungen ebenso wie auf psychologische Theorien (PRENZEL u. a. 1997). Der in der Studie sichtbar gewordene Präzisierungsbedarf könnte und sollte Anlaß wie Thema für gezielte Forschung über die Kompetenzen betrieblicher Weiterbildner sein.

Eine hinreichende präzise Bestimmung zukunftsrelevanter Kompetenzen ist außerdem die Voraussetzung für Maßnahmen zur Weiterbildung von Weiterbildnern. Die Einschätzungen der Expertengruppe zum Schulungsbedarf liefert erste Hinweise darauf, welche Kompetenzen in gezielten Maßnahmen gefördert werden könnten und sollten. Notwendig wären aber hier genauere und gesicherte Kenntnisse darüber, welchen Kompetenzstand betriebliche Weiterbildung derzeit bereits erreicht haben, bevor entschieden werden kann, ob und auf welche Weise Weiterbildner auf ihre zukünftigen Aufgaben vorbereitet werden

können. Um die Ausgangslage im Hinblick auf erwünschte Kompetenzausprägungen bestimmen zu können, ist wiederum gezielte Forschung erforderlich.

Literatur

- ACHTENHAGEN, F.: Berufliche Bildung. In: F.E. WEINERT (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Serie I, Bd. 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen 1997, S. 603–657.
- ALBACH, H.: Informationsgewinnung durch strukturierte Gruppenbefragung – Die Delphi-Methode. In: *Ergänzungsheft zur Zeitschrift für Betriebswirtschaft* 1970, S. 10–26.
- ARNOLD, R.: Unternehmenskulturentwicklung – eine zentrale Aufgabe für Bildungsmanagement. In: H. GEISSLER/T. v. BRUCH/J. PETERSEN (Hrsg.): *Bildungsmanagement*. Frankfurt a.M. 1994, S. 283–297.
- ARNOLD, R./MÜLLER, H. J.: Berufsstollen betrieblicher Weiterbildner. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 21 (1992) 5, S. 36–41.
- BALLI, C.: Weiterbildung des Weiterbildungspersonals. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 23 (1994), S. 47–49.
- BECKER, D.: *Analyse der Delphi-Methode und Ansätze zu ihrer optimalen Gestaltung*. Frankfurt a.M. 1974.
- BIRKENBIHL, M.: *Train the Trainer: Arbeitshandbuch für Ausbilder und Dozenten*. Landsberg a.L. 1993.
- BROMME, R.: *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie professionellen Wissens*. Bern 1992.
- BRONNER, R./MATIASKE, W./STEIN, F.A.: Anforderungen an Spitzen-Führungskräfte – Ergebnisse einer Delphi-Studie. In: *Zeitschrift für Betriebswirtschaft* 61 (1991), S. 1227–1242.
- BRUCH, T. v./PETERSEN, J.: Qualifikationen für den Bildungsmanager der Zukunft. In: H. GEISSLER/T. v. BRUCH/J. PETERSEN (Hrsg.): *Bildungsmanagement*. Frankfurt a.M. 1994, S. 347–361.
- BUTTLER, F.: Tätigkeitslandschaft bis 2010. In: F. ACHTENHAGEN/F.G. JOHN (Hrsg.): *Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements: Innovationen in der kaufmännischen Ausbildung*. Wiesbaden 1992, S. 162–182.
- EIGLER, G.: Wie kommen Weiterbildungsangebote zustande? – Zur Genese von Weiterbildungsangeboten. In: *Unterrichtswissenschaft* 22 (1994), S. 23–36.
- FUHR, T.: *Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners*. Bad Heilbrunn 1991.
- GALBRAITH, M. W.: Attributes and skills of an adult educator. In: M. W. GALBRAITH (Hrsg.): *Adult learning methods: A guide for effective instruction*. Temple 1990, S. 3–22.
- GERSTENMAIER, J./HENNINGER, M.: Konstruktivistische Perspektiven in der Weiterbildung. In: H. GRUBER/A. RENKL (Hrsg.): *Weg zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs*. Bern 1997, S. 178–200.
- GIESEKE, W.: Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: R. TIPPELT (Hrsg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen 1994, S. 372–383.
- GRUBER, H./MANDL, H.: Das Entstehen von Expertise. In: J. HOFFMANN/W. KINTSCH (Hrsg.): *Lernen. Enzyklopädie der Psychologie. Serie II, Bd. 7*. Göttingen 1996, S. 583–615.
- HARTEIS, C.: *Der betriebliche Weiterbildner der Zukunft – Ergebnisse einer Delphi-Studie in einem Industrieunternehmen*. Diplomarbeit am Institut für Pädagogik der Universität Regensburg 1996.
- HÄUSSLER, P./FREY, K./HOFFMANN, L./ROST, J./SPADA, H.: *Physikalische Bildung: Eine curriculare Delphi-Studie. Teil 1: Verfahren und Ergebnisse. (IPN-Arbeitsberichte.)* Kiel 1980.
- HEID, H.: *Weiterbildung – die neue Herausforderung? Über die Qualität von Argumenten, mit denen das Weiterbildungserfordernis begründet wird. (Universität St. Gallen, Aulavorträge Nr. 58)* St. Gallen 1996.
- HENTZE, J./BROSE, P./KAMMEL, A.: *Unternehmensplanung*. Stuttgart 1993.
- JECHLE, T./KOLB, M./WINTER, A.: Bedarfsermittlung in der Weiterbildung. In: *Unterrichtswissenschaft* 22 (1994), S. 3–22.
- KAILER, N./MAYRHOFER, J.: Anforderungen an Fachpersonal in Personalentwicklung und Weiterbildung – Ergebnisse einer Analyse von Stellenausschreibungen in Österreich und der Bundesrepublik Deutschland. (Arbeitsbericht des Lehrstuhls Personal und Qualifikation Nr. 3.) Bochum 1995.
- KÖHL, K.: *Seminar für Trainer: Das situative Lehrtraining: Trainer lernen Lehren*. Hamburg 1987.

- KRAPP, A.: Prognose und Entscheidung: Zur theoretischen Begründung und Differenzierung der pädagogisch-psychologischen Prognose. Weinheim 1979.
- KREKEL, E. M./BEICHT, U.: Lehrkräfte als Schlüsselfaktor der Weiterbildungsqualität. In: R. V. BARDELEBEN/D. GNAHS/E. M. KREKEL/B. SEUSING (Hrsg.): Weiterbildungsqualität. Bielefeld 1995, S. 137–150.
- LESOLD, A.: Wandel in der Arbeitswelt und beim Lernen: Folgerungen für eine anwendungsbezogene Lernforschung. In: H. GRUBER/A. RENKL (Hrsg.): Wege zum Können. Determinanten des Kompetenzerwerbs. Bern 1997, S. 156–177.
- LINSTONE, H. A./TUROFF, M.: The Delphi-Method – Techniques and Applications. London 1975.
- PRENZEL, M./MANDL, H./REINMANN-ROTHMEIER, G.: Aufgaben und Ziele von Erwachsenenbildung. In: F. E. WEINERT/H. MANDL (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung D/I/4. Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen 1997, S. 1–44.
- RHEINBERG, F./MINSSEL, B.: Psychologie des Erziehers. In: B. WEIDENMANN/A. KRAPP (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. München/Weinheim 1993, S. 277–360.
- SCHÄFFTER, O.: Organisationsentwicklung von Weiterbildungseinrichtungen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 8 (1985) 15, S. 32–44.
- SCHICK, M./WITTWER, W.: Lehr- und Wanderjahre für Weiterbildner: Ein neues Bildungskonzept für betriebliche Bildungsexperten. Stuttgart 1992.
- SCHMIDT, H.: Kommentar: Sehen die Kostenrechner auch den Nutzen beruflicher Bildung? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP) 23 (1994) 1, S. 1f.
- SCHÖLLHAMMER, H.: Die Delphi-Methode als betriebliches Prognose- und Planungsverfahren. In: Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung 22 (1970), S. 128–137.
- SCHÖNFELD, M./STÖBE, S.: Weiterbildung als Dienstleistung: Die Zusammenarbeit zwischen Bildungsträgern und Betrieben bei der Qualifizierung von Beschäftigten. Neuwied 1995.
- SCHRADER, E./GOTTSCHALL, A./RUNGE, T.: Der Trainer in der Erwachsenenbildung. Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung. Bd. 5. München 1984.
- Senatskommission für Berufsbildungsforschung der DFG: Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim 1990.
- TIPPELT, R./ECKERT, T.: Differenzierung in der Weiterbildung. Probleme institutioneller und sozialkultureller Integration. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 667–686.
- WECHSLER, W.: Delphi-Methode: Gestaltung und Potential für betriebliche Prognoseprozesse. München 1978.
- WEISS, R.: Betriebliche Weiterbildung: Zahlen – Fakten – Trends. In: G. KREKLAU/K. J. UTHMANN/G. WOORTMANN (Hrsg.): Handbuch der Aus- und Weiterbildung. Loseblattsammlung. Köln 1995, S. 1–11.

Abstract

Technological change and a growing internationalization of competition lead to new work forms in industrial enterprises. This development also affects the area of further education in firms. What exactly are the consequences for the qualifying requirements to be met by educational staff? The study attempts to throw light on those qualifications which will, over the medium term, become important for trainers in enterprises. In this, the Delphi method was applied, in which educational experts working in different spheres of business in the Siemens AG were included. A consensus was reached after three rounds and a number of qualifying requirements was assessed. The results mirror recent developments leading to a view of further education within firms as services which are subject to the competition of the open market. Topicality and pedagogical competence are taken for granted in this field of educational work. The decisive quality criteria of further education are measured against the factors consumer orientation and quality.

Anschrift der Autoren

Dipl.-Päd. Christian Harteis, Universität Regensburg, Institut für Pädagogik,
Universitätsstr. 31, 93040 Regensburg

Prof. Dr. Manfred Prenzel, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften
an der Universität Kiel, Abt. Erziehungswissenschaften, Olshausenstr. 62, 24098 Kiel